

Kade, Jochen

System, Protest und Reflexion. Gesellschaftliche Referenzen und theoretischer Status der Erziehungswissenschaft/Erwachsenenbildung

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2 (1999) 4, S. 527-544



Quellenangabe/ Reference:

Kade, Jochen: System, Protest und Reflexion. Gesellschaftliche Referenzen und theoretischer Status der Erziehungswissenschaft/Erwachsenenbildung - In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2 (1999) 4, S. 527-544 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-45342 - DOI: 10.25656/01:4534

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-45342>

<https://doi.org/10.25656/01:4534>

in Kooperation mit / in cooperation with:



VS VERLAG

<http://www.springerfachmedien.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

2. Jahrgang

Inhaltsverzeichnis

SCHWERPUNKT:	KONSTRUKTIVISMUS IN DER ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT	
Frieda Heyting/ Dieter Lenzen	EDITORIAL	465
Dirk Rustemeyer	Stichwort: Konstruktivismus in der Erziehungswissenschaft.....	467
Josef Mitterer	Realismus oder Konstruktivismus? Wahrheit oder Beliebigkeit?	485
Ernst v. Glasersfeld	Konstruktivismus und Unterricht	499
Hans Westmeyer	Konstruktivismus und Psychologie	507
NIKLAS LUHMANN ZUM GEDENKEN		
Jochen Kade	System, Protest und Reflexion. Gesellschaftliche Referenzen und theoretischer Status der Erziehungswissenschaft/Erwachsenenbildung	527
Dieter Lenzen	Jenseits von Inklusion und Exklusion. Disklusion durch Entdifferenzierung der Systemcodes	545
Frieda Heyting	Erziehung zwischen Kunst und Liebe. Überlegungen zu einer ‚postsubjektischen‘ Erziehungswissenschaft.....	557
REZENSIONEN		
Helmut Fischler	Sammelrezension: Konstruktivismus in den Didaktiken der Mathematik und der Naturwissenschaften	569
Annette Scheunpflug	Sammelrezension: Evolutionstheorie	578

Jochen Kade

System, Protest und Reflexion

Gesellschaftliche Referenzen und theoretischer Status der
Erziehungswissenschaft/Erwachsenenbildung

1 Lernfähigkeit der Pädagogik

In einem vor fast dreißig Jahren erschienenen Aufsatz hat Niklas LUHMANN eine seiner „erfolgreichsten wissenschaftlichen Unterscheidungen“ (STICHWEH 1999b, S. 65) entwickelt, nämlich die zwischen kognitivem und normativem Erwartungsstil. Er äußert darin im Zusammenhang von Überlegungen zur Weltgesellschaft die Vermutung, daß langfristig die lernfähigen Systeme wie Wirtschaft, Wissenschaft, Technik und Massenmedien über die normativ beharrenden Systeme wie Politik, Recht und – so kann ergänzt werden – Pädagogik dominieren werden (vgl. LUHMANN 1975, S. 55ff.). Dennoch oder vielleicht auch gerade deshalb hat LUHMANN wie kein anderer Soziologe die Pädagogik über einen langen Zeitraum hinweg theoretisch – und auch sozial – ernst genommen. Nach der zusammen mit Karl Eberhard SCHORR veröffentlichten Monographie über die Pädagogik als Selbstbeschreibung des Erziehungssystems (vgl. LUHMANN/SCHORR 1988) schlug sich diese Beschäftigung in der Folgezeit regelmäßig in den Diskussionsbänden mit dem unterkühlt provozierenden Untertitel „Fragen an die Pädagogik“ nieder. LUHMANNs (1996a) Untersuchung über das „Erziehungssystem der Gesellschaft“ (LUHMANN 1996a) ist noch nicht veröffentlicht. Man kann in diesen Arbeiten eine sublimale pädagogisch motivierte Irritation sehen, durch die LUHMANN die Lernfähigkeit der Pädagogik testen und entwickeln wollte. Eine Provokation, die insbesondere dem normativen – „alteuropäischen“, wie es bei LUHMANN gerne hieß – Selbstverständnis der Pädagogik galt. Lernfähigkeit, die gegenwärtig als gesellschaftliches Erfordernis einer Bildung für das 21. Jahrhundert proklamiert wird (vgl. DELORS 1997), wird von LUHMANN für die Erziehungswissenschaft selber in Anspruch genommen, nicht nur, wie sonst üblich, für deren Adressaten.

Diese nach LUHMANNs These zur Weltgesellschaft durchaus zeitgemäße, auf Lernfähigkeit setzende Irritationsstrategie ist zumindest in Ansätzen erfolgreich gewesen. Die Pädagogik hat auf breiter Linie ihren Übergang zur Erziehungswissenschaft (vgl. LENZEN 1996) vollzogen, insbesondere durch ihre Versozialwissenschaftlichung; auch wenn diese natürlich keineswegs allein dem externen Einfluß der Systemtheorie zugerechnet werden kann. Aber nachhaltig geprägt, und dies nicht zuletzt terminologisch, wurde die Erziehungswissenschaft gerade auch von der LUHMANNschen Systemtheorie. Dies selbst dort, wo man programmatisch eher in Distanz zur Systemtheorie ging. Zum Teil ging diese Beeinflussung so weit, daß der Erziehungswissenschaft die eigene Identität – deren Differenz zur Soziologie LUHMANN ja immer unterstellt – verloren zu gehen drohte, wie dies ähnlich etwa auch für die Religion zutrifft (vgl. WELKER 1991). Eine der unbeabsichtigten

Nebenfolgen der erfolgreichen Irritation der Pädagogik durch die Systemtheorie besteht darin, daß diese ihr eindeutiges Gegenüber verloren hat, an das sie sich mit provozierenden Fragen wenden könnte. Es ist Ausdruck dieser Entwicklung, daß der letzte, von Niklas LUHMANN diesmal zusammen mit Dieter LENZEN herausgegebene Diskussionsband (LENZEN/LUHMANN 1997) im Untertitel keine „Fragen an die Pädagogik“ mehr ankündigt. Die in den 80er Jahren geführten heftigen Auseinandersetzungen zwischen Systemtheorie und Erziehungswissenschaft/Pädagogik setzen sich gegenwärtig vielmehr ähnlich vehement innerhalb der Erziehungswissenschaft fort. In den Kontroversen geht es insbesondere um Fragen der normativen Begründung sowie der Orientierung an einer durch ethische und moralische Imperative pädagogisch angeleiteten radikalen Gesellschaftsveränderung. Es mehren sich die Zeichen dafür, daß eine (neue) Klärungswelle des Verhältnisses zwischen traditionellen normativ ausgerichteten pädagogischen Theorien und sozialwissenschaftlichen, auch systemtheoretisch oder konstruktivistisch inspirierten erziehungswissenschaftlichen Theorien ansteht. Dafür spricht etwa, daß Guido POLLAK und Helmut HEID (1994) in einem Sammelband wieder den (Rück-)Weg „von der Erziehungswissenschaft zur Pädagogik“ (POLLAK/HEID 1994) zum Thema gemacht haben. Auch hat Heinz-Hermann KRÜGER, nachdem er 1990 bei der Frage nach den Perspektiven der Erziehungswissenschaft noch offen ließ, ob der „Abschied von der Aufklärung“ mit oder ohne Fragezeichen zu schreiben sei (vgl. KRÜGER 1990), in einem zusammen mit Heinz SÜNKER herausgegebenen Sammelband das Thema „Neubeginn Kritischer Erziehungswissenschaft“ 1999 mit Frage- und Ausrufezeichen zugleich versehen (vgl. SÜNKER/KRÜGER 1999). Bezeichnender aber ist vielleicht noch die vor einigen Jahren geführte Debatte über die These vom Ende der emanzipatorischen Erwachsenenbildung (vgl. KADE 1993a, b; HUFER 1993; PONGRATZ 1994) und die ebenso heftige Kontroverse, die unlängst über die Frage der Normativität der pädagogischen Theorie geführt worden ist (vgl. HEYTING 1999a, b; VON HENTIG 1999).

Solche – systemtheoretisch mitprovozierten – Auseinandersetzungen um das Selbstverständnis einer modernen Wissenschaft verweisen dabei keineswegs nur auf ein Spezialproblem der Erziehungswissenschaft. Dies zeigen ähnliche etwa auf die Philosophie (vgl. SPAEMANN 1990) oder die Soziologie (vgl. BAECKER/BUDE/HONNETH/WIESENTHAL 1999) bezogene Klärungsbemühungen und Diskussionen. In diesen Auseinandersetzungen geht es im Kern immer um das Verhältnis von kognitiven und normativen Erwartungen an wissenschaftliche Theorien und damit um das Thema ihrer Lernfähigkeit jenseits der Alternative von hegemonialem Kampf und pluraler Beliebigkeit. Die Frage, ob die Erziehungswissenschaft als Wissenschaft sich selber moralischen Normen, d.h. normativ gefaßten Orientierungspunkten, zu unterwerfen habe und, wenn ja, welchen, ist seit den 80er Jahren – wenn nicht dogmatisch vereinseitigt – meist mit dem Hinweis auf Pluralismus beantwortet worden (vgl. UHLE/HOFFMANN 1994; HEYTING/TENORTH 1994). Aber eine solche Lösung des friedlichen Nebeneinanders befriedigt nicht vollends oder nur vorübergehend. Denn sie schöpft die „Möglichkeiten des Lernens und der weiteren Theorieentwicklung nicht aus“, wie LUHMANN im Zusammenhang einer allgemeinen Erörterung des Verhältnisses von Theorie und Moral ausführt. Es mag sein – so LUHMANN weiter –, daß „die aufgeworfene Frage letztlich unentscheidbar bleibt. Aber dann stellt sich für jede ernst zu nehmende Position das Problem, wie sie diese Unentscheidbarkeit aufnimmt und in die eigene Konzeption einarbeitet“ (LUHMANN 1978, S. 9).

Der vorliegende Beitrag erörtert das Verhältnis von kognitiven und normativen Theorien des Erziehungssystems im folgenden zunächst am Fall des theoretischen Diskurses

über die Erwachsenenbildung (1). Gezeigt wird die zunehmende Marginalisierung normativer theoretischer Zugänge und komplementär dazu eine verstärkte Ausarbeitung eher kognitiv geprägter Zugänge (2). Diese beiden Zugänge zur Erwachsenenbildung werden anschließend unter Bezug auf ihre gesellschaftlichen Referenzpunkte als Protest- und Systemvariante der Erziehungswissenschaft erläutert (3). Daß ein solcher gegenüber Einheitsvorstellungen indifferenter, vielmehr auf einer Differenz von theoretischen Zugängen basierender Begriff der Erziehungswissenschaft auch folgenreich für die systemtheoretische Deutung der Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik als Selbstbeschreibung des Erziehungssystems ist, wird im weiteren ausgeführt (4). Ihre Selbstbeschreibung ist nicht mehr zureichend zu begreifen, wenn man sie weiter – wie aus systemtheoretischer Perspektive bisher üblich – im Unterschied zur externen soziologischen Beobachtung allein nach dem Muster einer einfachen Gegenüberstellung bestimmt. Statt dessen – so wird begründet – ist von einer Verdoppelung des Innen- und des Außenblicks auf das Erziehungssystem auszugehen. Es entstehen somit uneindeutige Verhältnisse im Feld der Erziehungswissenschaft/Erwachsenenbildung, d.h. der Erziehungswissenschaft allgemein wie speziell auch der erziehungswissenschaftlichen Behandlung der Erwachsenenbildung. Den Abschluß bilden Überlegungen zur Reflexion der Grenzen der Lernfähigkeit der Erziehungswissenschaft/Pädagogik (5).

2 Normativität der Erwachsenenbildung in der Differenz theoretischer Zugänge

Der für das Selbstverständnis der Pädagogik grundlegende Anspruch, durch Bildung und Erziehung die Menschheit bzw. die Gesellschaft zu verbessern, hat in den späten 60er und frühen 70er Jahren in Gestalt von Konzepten emanzipatorischer Bildung und Erziehung den theoretischen und praktischen Diskurs der Erziehungswissenschaft wie auch der Erwachsenenbildung dominiert. Die neuere Geschichte der Erwachsenenbildung(theorie) kann man geradezu als Aufstieg und Niedergang emanzipatorischer Ansätze beschreiben. Der Höhepunkt und somit zugleich Ausgangspunkt ihrer Verfallsgeschichte, die in gewissem Sinne der Etablierung der Erwachsenenbildung als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin entgegentläuft (vgl. KADE 1994), wäre die Übergangszeit von den späten 60ern in die 70er Jahre. In dieser Periode überlagerte das Postulat der Emanzipation alle anderen Fragen. Emanzipation war gleichsam Synonym für Erwachsenenbildung. Beherrscht wurde die wissenschaftliche Diskussion von emanzipatorischen Ansätzen, ob in der radikalen – vor allem auf die MARXsche Theorie zurückgreifenden und an der Tradition der Arbeiterbildung orientierten – kapitalismuskritischen Variante des Eintretens für die Befreiung der Gesellschaft von Herrschaft und Ausbeutung oder in der bürgerlichen demokratiebezogenen Variante. Für beide Theorievarianten war Erwachsenenbildung auf Grund des für sie konstitutiven Gesellschaftsbezugs im Kern immer politische Bildung, die auf die praktische Veränderung einer radikal kritisierten gegebenen Gesellschaft abzielte.

Die gesellschaftliche Anerkennung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung als quaritärer Bereich des öffentlichen Bildungswesens, ihr durch die Ländergesetze bewirkter Vergesellschaftungsschub, ihre Professionalisierung und der enorme Ausbau ihrer Einrichtungen im Kontext der Bildungsreform waren ein erster Schritt der Trübung emanzi-

patorischer Ansätze. In der Folge verliert Emanzipation den Status eines absoluten Leitkriteriums. Sie wird ergänzt durch die Orientierung vor allem am Leistungsprinzip. Weiter modifiziert wird der ursprüngliche Ansatz emanzipatorischer Erwachsenenbildung in den folgenden Jahren, als Individualität, Erfahrung, Subjektivität, Biographie zu gesellschaftlichen Leitideen werden. Emanzipation reduziert sich in diesen Ansätzen auf die des Individuums. In der Theorie setzt die Karriere der pädagogischen Identitätskonzepte ein.

Einen Impuls bekommt die emanzipatorische Erwachsenenbildung noch einmal durch die sog. Neuen sozialen Bewegungen, die sich beim Übergang in die 80er Jahre um die Themen Frieden, Frauen und Ökologie formieren. Was die unterschiedlichen Theorieansätze dieser Zeit insgesamt eint, ist die Grundannahme, die Zukunft emanzipatorischer Erwachsenenbildung liege dort, wo die Bildungsarbeit von den Betroffenen selbst organisiert, an soziale Bewegungen angeschlossen und in die nun zahlreich entstehenden Bürgerinitiativen integriert werde.

Dieser Aufwind emanzipatorischer Erwachsenenbildungstheorie ist indes nur kurz. Ihr umfassender Anspruch auf die Definition dessen, was legitimerweise unter Erwachsenenbildung zu verstehen sei, ist auf Dauer nicht mehr erfolgreich aufrechtzuerhalten. Zwar scheinen die außerinstitutionellen Formen von Bildungsarbeit Beleg dafür zu sein, daß eine kritische Position der Erwachsenenbildung, die auf die Veränderung der Gesellschaft zielt, möglich ist. Die historische Entwicklung aber geht in die Richtung, daß sich einerseits die institutionelle Erwachsenenbildung unter dem Einfluß der selbstorganisierten Bildungsarbeit verändert, indem sie thematische und methodische Anregungen von ihr aufnimmt. Andererseits institutionalisiert sich die selbstorganisierte Bildungsarbeit selbst zunehmend. Sie verfestigt und verstetigt sich organisatorisch und geht letztlich in einem um ihre Spielart von Bildungsarbeit erweiterten Gesamtfeld von Einrichtungen und Projekten der Bildungsarbeit mit Erwachsenen auf. Gerade der Erfolg der Erwachsenenbildung, nämlich ihre gesellschaftsweite Institutionalisierung, ist es also, der die Marginalisierung von Theorien emanzipatorischer Erwachsenenbildung zur Folge hat. Damit scheint das Ende der Position einer radikalen, mit gesellschaftlichen Totalitätsansprüchen verknüpften emanzipatorischen Erwachsenenbildung, die erziehungswissenschaftlich ernst zu nehmen ist, vorgezeichnet zu sein.

Betrachtet man die gegenwärtige Theorielage, so zeigt sich jedoch ein breites Spektrum von theoretischen Konzepten. Zwar sind zahlreiche neuere theoretische Konzepte entwickelt worden, deren Bezugspunkte das kulturell durchgesetzte Leitbild des lebenslangen Lernens und die gesellschaftliche Universalisierung der Erwachsenenbildung in Form von Organisationen und Professionen sind. Aber unverkennbar ist auch, daß Konzepte fortbestehen bzw. wiederauftauchen, die sich von den Aufklärungs- und Gesellschaftsveränderungsimpulsen der emanzipatorischen Erwachsenenbildung inspirieren lassen und sie am Leben erhalten. In dem facettenreichen Theoriespektrum, das sich aus einer erziehungswissenschaftlichen Beobachterperspektive zeigt, lassen sich zwei grundlegend unterschiedene theoretische Zugänge ausmachen.

Auf der einen Seite finden sich Konzepte einer (traditionell) normativen Position, die sich über den Bezug auf das Aufklärungsprogramm der Moderne begründet und den Vernunftbegriff als normative Orientierung der Bildungsarbeit in Anspruch nimmt. In ihrem Mittelpunkt steht der Subjektbegriff. Bildung wird als Subjektbildung verstanden. Erwachsenenbildung wird von diesem Ziel her konzipiert. Dabei wird Bildung als der die Einrichtungen der Erwachsenenbildung und ihre Adressaten normativ integrierende Fluchtpunkt und somit beide Perspektiven harmonisierende Bezugspunkt unterstellt. Die-

se Theorievariante ist gesellschaftskritisch ausgerichtet und operiert mit Unterscheidungen wie Bildung und Ökonomie oder Selbstbestimmung und Fremdbestimmung. Prototyp dieses theoretischen Zugangs ist die emanzipatorische Erwachsenenbildung. Der von einer an diesem Theorietyp orientierten Erwachsenenbildung proklamierte „Kampf“ gegen eine inhumane Gesellschaft wurde Anfang der 60er Jahre noch optimistisch in der Perspektive der Institutionalisierung der Erwachsenenbildung begründet. Inzwischen ist der Blick jedoch durch eine vom Primat der Ökonomie bestimmte Institutionalisierung der Erwachsenenbildung ernüchtert (vgl. STRUNK 1988). Die emanzipatorische Erwachsenenbildung inszeniert sich nunmehr bereits als historisches Mahnmal. Sie versteht sich als Verkörperung des schlechten Gewissens in einer Zeit, die von Erfahrungen der Arbeitslosigkeit, individueller Armut, sozialer Ungleichheit und gesellschaftlicher Desintegration bestimmt ist, ohne daß aber eine Perspektive der grundlegenden Veränderung der Gesellschaft in Sicht wäre. Emanzipatorische Erwachsenenbildung, die die Orientierung an den Ideen der Aufklärung mit radikaler Gesellschaftskritik verbindet, bietet keinen Handlungsentwurf mehr, sondern fungiert nur noch als Kritik. Sie präsentiert sich als „entschiedenes Contra“, das zur „Sicherung des unverändert gültigen Projekts der Emanzipation“ ausgesprochen wird (OPPERMANN 1999, S. 340). Sie wird zum (wissenschaftlichen) Platzhalter einer Utopie der Gesellschaftsveränderung.

Auf der anderen Seite finden sich Ansätze, die in mehr oder weniger ausgeprägter Weise in Distanz zu einer normativen Fundierung der Erwachsenenbildungstheorie gehen. So kritisiert der Infrastruktur-Ansatz (DRÄGER/GÜNTHER/THUNEMEYER 1997; DRÄGER/GÜNTHER 1997) die normative, durch Vermittlungsziele bestimmte Erwachsenenbildung als unzeitgemäß, wissenschaftlich nicht haltbar und dem Programm der Aufklärung widersprechend. Allerdings hat auch dieser Ansatz eine verdeckt normative Seite. Er setzt sich nur von einem (traditionellen) Konzept von Erwachsenenbildung ab, dessen Ziele in den Absichten handelnder Personen und Institutionen verankert sind. Der pädagogische Gestaltungsanspruch, der an normativ fundierte Ziele geknüpft ist – insbesondere an das formale Ziel der Autonomie des Subjekts – bleibt jedoch weiterhin erhalten. Das Thema der Normativität wird damit nur von der Ebene einer intentional begründeten Angebotsstruktur auf die einer nicht intentional begründeten Infrastruktur verschoben. Letztlich wird es damit auf die Ebene der (infra-) strukturellen Vermittlung zurückgenommen, ohne aber auf dieser Ebene behandelt zu werden.

Eine ähnliche Distanz zur ethisch-moralischen Fundierung der Erwachsenenbildung(stheorie) nimmt auch das Konzept der konstruktivistischen Erwachsenenbildung ein, das unter dem Einfluß des Radikalen Konstruktivismus seit Mitte der 90er Jahre entwickelt wird (vgl. ARNOLD/SIEBERT 1995; SIEBERT 1997). Dessen erkenntnistheoretische Grundannahme, daß Wirklichkeit nicht quasi objektiv existiere, sondern immer nur als ein Resultat subjektiv verantworteter Konstruktionen, führt ebenso wie beim Infrastrukturansatz zur Verlagerung des theoretischen Fokus von den normativ bestimmten Zielen der Erwachsenenbildung und ihrer Einrichtungen zu den Konstruktionsleistungen der Adressaten von Bildungsangeboten. Betont wird die (formale) Differenz zwischen Lehren und Lernen. In Absetzung von einem traditionellen Lehrbegriff wird die Aufgabe von Erwachsenenbildung vor allem darin gesehen, die Reflexion von Deutungen und die Offenheit für Umdeutungen zu fördern. Rolf ARNOLD will den normativen Bildungsbegriff daher durch den konstruktivistischen, normativ neutralen Begriff der Viabilität ersetzen. Horst SIEBERT hingegen versucht weiter an der Vereinbarkeit der konstruktivistischen Grundannahmen mit den „Schlüsselideen der Aufklärung, der Vernunftidee und einer Ethik

der Vernunft“ (ARNOLD/SIEBERT 1995, S. 167) festzuhalten. Er kritisiert das „normative Defizit“ des Konstruktivismus und sucht zu verhindern, daß der „Erwachsenenpädagogik die aufklärerische Basis ‚wegrutscht‘, d.h. sie zu einem Konstrukt neben anderem ‚verkommt‘“ (a.a.O. 1995, S. 167).

Im Kontext empirischer Forschung steht die Aneignungstheoretische Variante von Erwachsenenbildung (vgl. KADE 1993a; KADE/SEITTER 1999). Sie geht von der Differenz von Rationalitäten zwischen institutioneller Anbieterperspektive und individuell-biographischer Aneignungsperspektive aus. Dieser Ansatz setzt sich von einer – als Prämisse eingeführten – Stilisierung empirischer Subjekte zu vernünftigen, auf Bildung bezogenen Wesen ab. Er öffnet demgegenüber den Blick für ihre Abhängigkeit der Aneignungspraktiken von einer Vielfalt biographischer und kultureller Einbettungen, die mit den institutionell durch pädagogische Intentionen bestimmten Bildungsangeboten nicht strukturell vorvermittelt sind. In zahlreichen aus der Aneignungsperspektive vorgenommenen empirischen Studien wird ein Bild der Erwachsenenbildung gegeben, das durch die Autonomie und Pluralität individueller Nutzung von Bildungsangeboten gezeichnet ist (vgl. KADE 1999). In den Mittelpunkt des theoretischen Interesses rückt damit die biographisch überformte Zweitprogrammierung der Bildungsangebote. Zwar wird die Erwachsenenbildung ebenso wie beim Infrastrukturansatz nicht von ihren Zielen her beschrieben, sondern als Mittel gefaßt, das in den Zusammenhang unterschiedlicher individueller Ziele, aber auch gesellschaftlicher Aufgaben gestellt werden kann und entsprechend unterschiedliche Bedeutungen bekommt (vgl. auch zu den unbeabsichtigten Nebenfolgen beruflicher Fortbildung MEIER u.a. 1998 und zu den nichtintendierten Effekten der allgemeinen Erwachsenenbildung NOLDA 1996). Dieser Zugang wird jedoch nicht theoretisch gefordert, er ist empirisch motiviert. Aus dieser Perspektive stellt sich die Erwachsenenbildung insgesamt als uneindeutig dar. Ihre Bedeutung hängt jeweils von dem individuell-biographischen und sozialen Zusammenhang ab, in den sie gestellt wird und der ihre Nutzung bestimmt. Bildungs-, Geselligkeits-, Arbeits-, Unterhaltungs- und Erlebnismotive können damit die Nutzung der Erwachsenenbildung gleichermaßen prägen (vgl. KADE/SEITTER 1996, 1998; aus der Sicht der Milieuforschung vgl. BARZ/TIPPELT 1999).

Stärker institutions- und organisationsbezogen argumentieren theoretische Konzepte, die sich zum Ziel setzen, die ganze empirische Vielfalt von Bildungsangeboten im Spannungsfeld von professionell organisierten und selbstorganisierten Institutionalisierungsformen in den Blick zu bringen. Ortfried SCHÄFFTER (vgl. 1999) hat einen solchen Ansatz inzwischen auf hohem Differenzierungsniveau ausgearbeitet. In dieser Theorievariante tritt an die Stelle eines normativ begründeten inhaltlichen Konzeptes von Erwachsenenbildung, das sich an externen Vernunft- und Moralvorstellungen orientiert und im Bildungsbegriff seinen Fluchtpunkt hat, ein formales, prozeßorientiertes Konzept mit ‚Lernen‘ als Zentralbegriff. Begründet wird Erwachsenenbildung nicht mehr durch einen externen Gesichtspunkt, wie etwa die Verbesserung der Gesellschaft, sondern durch einen internen Bezugspunkt, nämlich die umfassende, organisations- und zugleich lebensweltbezogene Institutionalisierung einer lebenslangen Lernbewegung. Folgerichtig hat Verbesserung nicht mehr die Gesellschaft und das Individuum zu ihren Referenzpunkten. Sie wird vielmehr in interner Perspektive auf das Lernen selbst bezogen. Perspektive ist in dieser Hinsicht die Relativierung einer für Arbeitskonzepte typischen Zweck-Mittel-Struktur, die Lernkonzepte bisher prägte. SCHÄFFTERS Konzept des Lernens im Erwachsenenalter verknüpft das gesellschaftstheoretische Konzept der Ausdifferenzierung von gesellschaftlichen Funktionssystemen mit dem erziehungswissenschaftlichen Konzept ei-

ner Universalisierung des Pädagogischen in den Subjekten, die ihr eigenes Leben als Veränderungsprojekt unter sich wandelnden gesellschaftlichen und institutionellen Bedingungen gestalten. Vor dem Hintergrund des gegenwärtig zu beobachtenden Strukturwandels der Erwachsenenbildung entfaltet SCHÄFFTER einen Theorierahmen zur Analyse der Verbindung von gesellschaftlich-institutioneller, organisatorischer und subjektiv-biographischer Dimension des Lernens Erwachsener. Organisationen sind aus dieser Sicht soziale Orte der Vermittlung von institutionellen Funktionen mit Aneignungsstrukturen im Lernmilieu.

Diese Theorieansätze stehen mehr oder weniger entschieden in Distanz zu normativ begründeten Theorievarianten: Sie sind im historischen Kontext einer zunehmenden Institutionalisierung des Lernens Erwachsener zu sehen. Insgesamt sind sie Antworten auf eine sich strukturell verändernde Systembildung der Erwachsenenbildung, die nicht mehr auf die Einrichtungen und Organisationen zentriert ist, sondern sich für das Projekt einer lebenslagen- und lebenslaufübergreifenden Perspektive des lebenslangen Lernens öffnet (vgl. auch NITTEL 1999). Infrastrukturtheoretische, konstruktivistische, institutionalisierungstheoretische und aneignungstheoretische Konzepte von Erwachsenenbildung können als Varianten der Destruktion des normativen Gehaltes der traditionellen Erwachsenenbildung beschrieben werden. Im infrastrukturtheoretischen Ansatz geschieht diese Destruktion durch einen Wechsel der inhaltlichen Gestaltungsperspektive von den Einrichtungen zu den Nutzern der Erwachsenenbildung. Beim konstruktivistischen Ansatz erfolgt eine Verschiebung des Akzents vom Lehren zum Lernen, das als autonome Konstruktion von Wirklichkeiten beschrieben wird. Für den institutionalisierungstheoretischen Ansatz ist die normative Erosion von Erwachsenenbildung das Resultat einer radikalen Nutzung formaler sozialwissenschaftlicher, insbesondere systemtheoretischer Konzepte. Im Falle des aneignungstheoretischen Ansatzes ist die Destruktion der normativen Orientierung der Erwachsenenbildung Resultat eines empirisch fundierten Perspektivenwechsels von der Vermittlungs- zur Aneignungsseite, wie ähnlich – wenn auch nicht empirisch, sondern bedarfstechnologisch normativ begründet – beim Infrastrukturansatz. Allerdings sieht der aneignungstheoretische Ansatz von jeder, auch jeder indirekten (pädagogischen) Gestaltungsintention ab. Die Destruktion des normativen Verständnisses von Erwachsenenbildung resultiert gerade aus einer radikal empirischen, in keiner Hinsicht mehr programmatisch-interventionistischen Haltung.

Zwar kann man aus dem „Scheitern“ emanzipatorischer Erwachsenenbildungstheorie den Schluß ziehen, daß totalisierende Emanzipationsprogramme angesichts der Institutionalisierung der Erwachsenenbildung sowie der damit einhergehenden Individualisierung von Lebenslagen und Pluralisierung von Lebensentwürfen offenbar wenig Zukunftschancen haben. Jenseits der blinden Versprechen fertiger utopischer Entwürfe wären Antworten eher dort zu suchen, wo die Vielfalt möglicher Emanzipationsprozesse erforscht wird, die irgendwo zwischen Alltagszwängen und Befreiungsträumen liegen; dort, wo ungenutzte Möglichkeiten besseren Lebens und größerer Autonomie aufgewiesen werden und der Beitrag realistisch bestimmt wird, den Bildungsarbeit in diesem Zusammenhang leisten kann. Aber offenbar gibt es gleichwohl weiterhin einen Bedarf an theoretischen Konzepten, in denen das Bildungsprojekt der Moderne, das über das Freiheits- und Vernunftpostulat der Aufklärung (philosophisch) begründet wird, mit einer radikalen Gesellschaftskritik verbunden wird – dergestalt, daß die Veränderung der Gesellschaft als normatives Apriori auch der Erziehungswissenschaft erhalten bleibt.

Die skizzierten Entwicklungen werden hier daher nicht als Zeichen des Veraltens emanzipatorischer erziehungswissenschaftlicher Theorien gedeutet, sondern als Hinweis darauf, daß sich die gegenwärtige Theorielage nur mehr angemessen begreifen läßt, wenn man die Vorstellung von der Einheit der Erziehungswissenschaft aufgibt und statt dessen ihre Differenz betont (vgl. BRÖDEL 1997, S. 41f.). Der Bezug auf Emanzipation kann somit irreversibel nicht mehr die theoretische Einheit einer pluralen Erwachsenenbildung stiften. Daraus folgt jedoch nicht, daß eine solche Einheit nunmehr – gleichsam im Gegenzug – durch entmoralisierte und abstraktere theoretische Konzepte, wie die von Lernkontexten, Infrastrukturen, Institutionalisierungsformen und Aneignungsverhältnissen, definiert werden sollte bzw. könnte. Wenn man den Fokus auf Differenz legt, stellt sich aber die Frage nach der Beziehung, in der die differenten Zugänge wechselseitig zur Erwachsenenbildung und zur Erziehung bzw. zur Gesellschaft stehen. Zur Erhellung der gesellschaftlichen, genauer gesellschaftstheoretischen Referenzen, auf die die theoretischen Zugänge verweisen, soll im folgenden an die Gesellschaftstheorie LUHMANNs angeknüpft werden. Dies mag überraschen, da die Systemtheorie bislang eher als Theorie der Ausgrenzung gesellschaftskritischer Impulse rezipiert worden ist.

3 Gesellschaftliche Referenzen der Erziehungswissenschaft: Funktions- und Protestsystem

LUHMANNs theoretische Kraft beruht auf der Bereitschaft, seine Gesellschaftstheorie, selbst hinsichtlich der Grundbegrifflichkeiten elastisch weiterzuentwickeln: „In gewisser Hinsicht ließ LUHMANN keine Konsolidierung seiner Theorie zu“ (STICHWEH 1999b, S. 66). Er hat das Prinzip unbegrenzter Lernfähigkeit auch auf seine eigene Theorieproduktion angewandt. Eine der in dieser Hinsicht kaum zu überschätzenden Überraschungen in seinem letzten großen, noch zu Lebzeiten veröffentlichten Werk der „Gesellschaft der Gesellschaft“ (1996b), ist die Erweiterung der Systemtypologie Funktionssystem – Organisation – Interaktion¹ um das System der Protestbewegungen. LUHMANN jedenfalls ist sich der Bedeutsamkeit dieser Erweiterung der Systemtypologie durchaus bewußt; vielleicht sogar eines ‚Bruchs‘, wenn auch nicht mit dem Grundgedanken seiner Theorie, so doch mit deren Gesamtarchitektur, in der – auch in der Rezeption – bislang die gesellschaftlichen Funktionssysteme im Mittelpunkt stehen. Es ist nicht auszuschließen, daß sich an dieser Bruchstelle vielleicht ein Ansatz für einen neuerlichen Umbau der Theorie, durchaus im Sinne ihrer Weiterentwicklung auftut. „Die bisher entwickelte Systemtypologie (Gesellschaft, Interaktion, Organisation) reicht nicht aus“ – so LUHMANN (1996b, S. 847) in der Einleitung zum Abschnitt „Protestbewegungen“, mit dem er das letzte Hauptkapitel über die strukturelle Realität des Gesellschaftssystems beginnt – „um ein weiteres Phänomen zu erfassen. Wir müssen deshalb (ohne Rücksicht auf Theorieästhetik) einen weiteren Abschnitt anhängen, der sich mit sozialen Bewegungen befassen wird“. Wenn LUHMANN hier auf ‚Theorieästhetik‘ rekurriert, so führt er damit keineswegs ein seiner Theorie äußeres Kriterium ein (vgl. z.B. OELKERS/TENORTH 1987, S. 40f.). Was als „mehr oder weniger theorieästhetischer Defekt unbefriedigt“ lassen muß, schreibt LUHMANN (1996a, S. 115) wie zur Selbstcharakterisierung, offenbart andererseits die „geschichtliche Unabgeschlossenheit und Variationsfähigkeit der Reflexionsstufen.“

Irritierend an der Einführung der Protestbewegung in die Systemtypologie ist, daß LUHMANN damit die Form des Bezugs auf das Ganze der Gesellschaft in seine Theorie integriert. Während die Gesellschaft als Ganzes aufgrund ihrer funktionalen Differenzierung zerfällt, nicht mehr als Einheit fungiert und gedacht werden kann, kennzeichnet es die Protestbewegungen, daß sie gleichsam jenseits der Funktionssysteme operieren. Sie beziehen sich auf die Gesellschaft als Ganzes und auf sie als Subjekte unter Zur-Hilfenahme universeller Moralvorstellungen, und zwar in der Form des Protestes. Das gesellschaftliche Problem, auf das die Protestbewegungen eine Antwort suchen, ergibt sich – so LUHMANN (1996b, S. 848) – daraus, daß von einem „Zusammenhang von stärkerer Differenzierung und stärkerer Generalisierung der symbolischen Grundlagen, insbesondere der ‚Werte‘, auszugehen (ist), mit denen die Gesellschaft ihre Einheit zu formulieren versucht.“ Wenn die generalisierten Werte in der differenzierten Gesellschaft aber nicht mehr untergebracht werden können, in dem Sinne, daß sie „zwar formuliert und anerkannt werden, aber ihre Realisierung zu wünschen übrig läßt“, ist zu fragen, wie dieses Problem gesellschaftlich bearbeitet werden kann. In den Teilsystemen kann dies – so LUHMANN weiter – nicht geschehen, weil sie ja gerade die Ursache des Problems bilden. Es kann auch nicht in der und von der Gesellschaft geleistet werden, da diese ja als Ganzes gar nicht mehr existiert. Die Antwort auf dieses Problem, die mit der Existenz der Protestbewegungen gesellschaftlich gesucht wird, nimmt nach LUHMANN die Form eines „anderen Paradoxes“ an, nämlich die des „Protest[es] der Gesellschaft (und nicht nur: einzelner Akteure oder spezifischer Interessen) gegen die Gesellschaft“ (a.a.O., S. 848f.). Die Protestbewegung agiert in der Gesellschaft gegen die Gesellschaft, aber so, *als ob* sie sich außerhalb der Gesellschaft befände: „Die Einheit des Systems einer Protestbewegung ergibt sich aus ihrer Form, eben dem Protest. Mit der Form des Protestes wird sichtbar gemacht, daß die Teilnehmer zwar politischen Einfluß suchen, aber *nicht auf normalen Wegen*....Die Protestkommunikation erfolgt zwar in der Gesellschaft, sonst wäre sie keine Kommunikation, aber so, *als ob es von außen wäre*. Sie hält sich selbst für die (gute) Gesellschaft, was aber nicht dazu führt, daß sie gegen sich selber protestieren würde. Sie äußert sich aus Verantwortung *für* die Gesellschaft, aber *gegen* sie“ (a.a.O., S. 852f.). Die Protestkommunikation setzt die funktionale Differenzierung der Gesellschaft voraus. Sie reagiert auf das Problem der dadurch nicht ausreichend bearbeitbaren Realisierung universeller Moralvorstellungen, indem sie sich so verhält, als sei sie außerhalb der Gesellschaft situiert und würde sich von dieser Position aus noch einmal auf die ganze Gesellschaft – gleichsam als deren potentiell Subjekt – beziehen. In der Protestbewegung findet damit ein „Oszillieren zwischen Innen und Außen eine Form“ (a.a.O., S. 853; Sperungen im Original, J.K.).

Deutet man vor diesem gesellschaftstheoretischen Hintergrund die beiden im vorangegangenen Kapitel analysierten grundlegend differenten theoretischen Zugänge zur Erwachsenenbildung, so wird erkennbar, daß sie keineswegs alternativ zu sehen sind. Sie stehen eher in einem komplementären Verhältnis zu einander. Beide sind in den Strukturen der modernen funktional differenzierten Gesellschaft verankert. Die eher kognitiven Theorien, in denen das Prinzip der lernenden Anpassung an den Prozeß der gesellschaftlichen Institutionalisierung der Erwachsenenbildung als lebenslanges Lernen den strukturellen Vorrang gewinnt, haben als Bezugspunkt die Ebene der amoralischen, weil code-, nicht normgesteuerten Teilsysteme. Der normative theoretische Zugang, insbesondere in der Gestalt der emanzipatorischen Theorien, hat demgegenüber als Bezugspunkt die Protestbewegungen. Sie haben in der Pädagogik wie auch in der Erwachsenenbildung eine

lange Tradition. So hat Herman NOHL (1988) Schule und Erwachsenenbildung eingehend als (Protest-)Bewegungen – etwa zur „Gestaltung eines Volkes“ – beschrieben, wie ja die Reformpädagogik geradezu die Institutionalisierung des Protestes ist. Auch das noch in dieser Tradition stehende erste Nachkriegsgutachten von 1960 „Zur Situation der deutschen Erwachsenenbildung“ geht in dem Sinne des Gedankens der Protestbewegung von einem Gegensatz von moderner Gesellschaft und Erwachsenenbildung aus. Diese wird als Sachwalter der humanen Werte verstanden, d.h. des Menschen als Menschen; die moderne Gesellschaft steht demgegenüber für die Bedrohung der Humanität. Insgesamt präsentiert das Gutachten die Gegenwart als „Kampf“ (DEUTSCHER AUSSCHUSS 1960, S. 15) zwischen Erwachsenenbildung und moderner Gesellschaft (vgl. KADE 1989). An diese „Sorgehaltung“ (vgl. OELKERS 1993) knüpft der Sache nach auch die Erwachsenenbildung der 70er und 80er Jahre an, soweit sie sich im Kontext der Neuen sozialen Bewegungen – pointiert in Gestalt der Gründung der Volkshochschule Whyler Wald – verortet. Affinität zur Struktur der Protestform weist das Denkmuster der emanzipatorischen Erwachsenenbildung gleichermaßen auf wie das der moralisch engagierten Pädagogik. Es findet sich etwa bei Hartmut v. HENTIG in der Auseinandersetzung mit Frieda HEYTING (1999a, b).

LUHMANNs soziologische Theorie erhellt, daß die emanzipatorische Pädagogik prägende Protestform keineswegs veraltet ist. Unter den Bedingungen kognitiver Theorien, deren Referenz zunächst einmal nicht die Praxis, sondern die Wissenschaft ist, bekommen sie allerdings eine neue Bedeutung. Eine Bedeutung, die sich aus Entwicklungen der Moderne, u.a. der Systembildung des Pädagogischen in der Form eines gesellschaftlichen Funktionssystems (vgl. KADE 1997; HARNEY 1997; WITTPOTH 1997a) ergibt. Sie bewahren gewissermaßen das in der am Wissenschaftssystem orientierten Erziehungswissenschaft nicht mehr wirksame Prinzip einer lernresistenten normativen Strukturierung auf. Dieses wird von den gesellschaftlichen Teilsystemen, dem Wissenschaftssystem ebenso wie dem Erziehungssystem, vorausgesetzt, aber nicht reproduziert. Die eher normativ strukturierten und die eher kognitiv strukturierten Zugänge zur Erwachsenenbildung und Erziehung verkörpern jeweils einen spezifischen Typ von gesellschaftsbezogener erziehungswissenschaftlicher Theorie. Diese theoretischen Zugänge nehmen entweder an der Systembildung des Erziehungssystems ihren Ausgangspunkt oder an den Nebenfolgen dieser Systembildung. Im einen Fall wird die Theorie von den Teilsystemen her aufgebaut, im anderen Fall von den nichtintendierten (Neben-)Folgen der Teilsystembildung und daran anschließender Entwicklungen (vgl. KADE/LÜDERS/HORNSTEIN 1991; LENZEN 1996; für die Erwachsenenbildung WITTPOTH 1997b). Erziehungswissenschaft ist – so betrachtet – also insgesamt wesentlich durch eine Differenz von theoretischen Zugängen bestimmt; eine Differenz, hinter der ihre Einheit unsichtbar bleibt (vgl. auch LUHMANN 1993a). Es mag sein, daß man den normativ ausgerichteten theoretischen Zugang lieber Pädagogik nennen sollte. Aber es ist dann eine Pädagogik innerhalb und unter den Bedingungen einer sich entwickelnden Erziehungswissenschaft. Wie läßt sich eine in diesem Sinne uneindeutig werdende, hybride Erziehungswissenschaft/Pädagogik näher bestimmen?

4 Außen im Inneren der Selbstbeschreibung: Verdoppelungen

Eine der Grundannahmen der Systemtheorie liegt darin, daß die gesellschaftlichen Funktionssysteme systematisch Wissen über sich selbst hervorbringen, mit dem sie ihren Zusammenhang beschreiben. Diese Selbstbeschreibung der Systeme findet innerhalb der Systeme statt, ist Teil von ihnen und gehört notwendig zu ihnen. LUHMANNs neuere Untersuchungen einzelner gesellschaftlicher Funktionssysteme, wie das „Recht der Gesellschaft“ (1993b), die „Kunst der Gesellschaft“ (1995), die „Religion der Gesellschaft“ (1996c) und das „Erziehungssystem der Gesellschaft“ (1996a) ebenso wie auch die „Gesellschaft der Gesellschaft“ (1996b) schließen daher jeweils mit einem Kapitel über Selbstbeschreibungen ab.

Vor allem auf dieser Ebene seiner pädagogischen Selbstbeschreibung – zunächst noch Reflexionsebene genannt (vgl. LUHMANN/SCHORR 1988) – hat Niklas LUHMANN zusammen mit Karl Eberhard SCHORR das Erziehungssystem analysiert. Kennzeichnend für die bisherige Selbstbeschreibung des Erziehungssystems ist dabei, daß der Zusammenhang des Erziehungssystems als Einheit gefaßt wird. Diese Einheit wird über die Ziele der Erziehung definiert, wobei sie unter Bezug auf den Menschen, sein Wesen, seine Idee, seine Eigenschaften begründet werden: „Die Selbstbeschreibung des Erziehungssystems setzt sich das Ziel, über die Einheit des Erziehungssystems zu kommunizieren“ (LUHMANN 1996a, S. 117). Sie wird aus der Perspektive der Erziehungspraxis vorgenommen und weiß sich für diese verantwortlich. Anders als der soziologische Außenblick muß die pädagogische Selbstbeschreibung sich immer um die „Anschlußfähigkeit im Erziehungssystem selber kümmern“ (LUHMANN/SCHORR 1988, S. 373). Denn Selbstbeschreibungen sind ein wesentliches Moment der Selbstorganisation des Erziehungssystems. Das schließt eine kritische Einstellung zum Vorgefundenen nicht aus. Im Gegenteil: in der Kritik zeigt sich gerade das Engagement für die Erziehung.

Der Standort, von dem LUHMANN aus die Erziehung und die sie beschreibende Pädagogik analysiert, ist demgegenüber der der Soziologie. Die Selbstbeschreibung der Erziehung durch die Pädagogik hat den Status einer Innensicht auf das Erziehungssystem, sie betrachtet die Erziehung als immer besser zu erfüllende Aufgabe und richtet entsprechend den Blick vor allem auf die Erfolgsbedingungen, sieht sie aber nicht als Problem (a.a.O., S. 377). Im Unterschied dazu beobachtet die Soziologie das Erziehungssystem aus der Außensicht. Ihr Interesse richtet sich nicht ausschließlich auf das Erziehungssystem, sondern auf alle Teilsysteme inklusive ihrer Selbstbeschreibungen. Daher war für LUHMANN die Pädagogik nicht der – aus einer Haltung des (soziologischen) Besserwissers – zu kritisierende Adressat, sondern der Gegenstand seiner Untersuchungen. Unverkennbar ist allerdings LUHMANNs Lust an der Irritation der Pädagogik. Wenn er ihr durch seine Beobachtungen einen „Reflexionsanstoß“ (a.a.O., S. 369) zu geben versuchte, war das durchaus nicht frei von subtilen pädagogischen Motiven der Aufklärung der Pädagogik über sich – immer jedoch unter „Verzicht auf jede belehrende Autorität“ (a.a.O., S. 379). Die soziologische Analyse sollte dazu beitragen, daß die Pädagogik „sich nicht nur an den Idealen und Ansprüchen der Subjektivität des Menschen legitimiert, sondern sich als Theorie des Systems im System reflektiert“ (a.a.O., S. 362). Ob sie ihre Grundbegrifflichkeiten umstelle oder nicht, etwa von Bildung auf Lernfähigkeit, überließ LUHMANN indes betont der autonomen Entscheidung der Pädagogik. Er konfrontiert die Pädagogik nur mit Alternativen. Die Analyse kann „nur auf eine mehr als zufällige Weise irritieren“

(a.a.O., S. 371), schreibt er zusammen mit Karl Eberhard SCHORR. Die systemtheoretischen Beobachtungen können die „Pädagogik anregen, die für sie brauchbare Lernbegrifflichkeit zu abstrahieren, sie auf Systembegrifflichkeit umzuschreiben, sie zu entanthropologisieren – oder auch: zu sagen, daß dies nichts bringen kann, weil für sie der Mensch das Maß aller Dinge bleibe und gerade darin ihre neuuropäische Modernität bestehe“ (a.a.O., S. 380) und deswegen sei zu bevorzugen – so heißt es fast unverändert in der letzten Studie über das Erziehungssystem – „beim neuhumanistischen Subjektbegriff zu bleiben – eventuell unter Weglassen der transzendentalen Komponente“ (LUHMANN 1996a, S. 131).

Was aus den systemtheoretischen Irritationen der Pädagogik folgt, ist zwar offen, aber theoretisch für LUHMANN gleichwohl von Interesse. In diesem Sinne fragt er im Kontext von Überlegungen zur Pädagogik als Selbstbeschreibung des Erziehungssystems „was geschieht, wenn ein System, das sich selbst beobachten und beschreiben kann, mit einer externen Beschreibung konfrontiert“ (LUHMANN/SCHORR 1988, S. 370) wird. LUHMANN denkt bei dieser Frage jedoch nur an Veränderungen auf der inhaltlichen Ebene der (Grund-) Begrifflichkeiten der pädagogischen Selbstbeschreibung. Die Form der Selbstbeschreibung selbst zieht er nicht als Gegenstand der Veränderung in Betracht. Bezogen auf sie geht LUHMANN – von der Versozialwissenschaftlichung der Pädagogik und neueren Theorieentwicklungen der Erziehungswissenschaft selbst nicht irritiert – auch nach der intensiven erziehungswissenschaftlichen Rezeption der Systemtheorie weiter von einem einfachen Modell des Verhältnisses von Soziologie und Pädagogik aus. Darin sind beide über die Innen-Außen-Differenz zueinander ins Verhältnis gesetzt: Die soziologische Analyse geschieht von einem Standort außerhalb des Erziehungssystems, die pädagogische Beschreibung von einem Ort innerhalb des Erziehungssystems. Ein Drittes dazwischen ist nicht vorgesehen. Aus dieser Sicht hat die Erziehungswissenschaft entweder ihre Referenz im Erziehungssystem, dann ist sie dessen Selbstbeschreibung, damit letztlich Pädagogik, oder sie beansprucht das Wissenschaftssystem als ihre Referenz, dann würde sie „selbst als Soziologie auftreten“ (a.a.O., S. 374).

Mit diesem auf eine eindeutige Unterscheidung setzenden Schema läßt sich der Status der neueren, insbesondere der systemtheoretisch oder konstruktivistisch inspirierten erziehungswissenschaftlichen theoretischen Konzepte jedoch nicht mehr begreifen; solchen theoretischen Konzepten, wie sie etwa vorangehend für die Erwachsenenbildung dargestellt wurden und wie sie nicht nur in den Sammelbänden von Niklas LUHMANN und Karl Eberhard SCHORR zu finden sind, in denen die Erziehungswissenschaft Antworten auf die von der Systemtheorie an die Pädagogik gestellten Fragen zu geben versucht. Es charakterisiert diese Beiträge, daß sie zur normativ strukturierten Pädagogik in ein distanziertes, geradezu radikal kritisches Verhältnis treten – was zu den bereits angesprochenen heftigen Reaktionen der Pädagogik geführt hat. Ihr Selbstverständnis gewinnen sie gerade aus einer gegenüber normativen Theorien pointiert abgesetzten wissenschaftlichen Haltung eines moralisch und politisch quasi enthaltamen externen Beobachters. Anders als die Pädagogik, in der sich das Erziehungssystem „selbst bejaht“ (LUHMANN 1996a, S. 133), beanspruchen sie eine indifferente, oft skeptische Haltung ihm gegenüber. Insofern liegt mit diesen erziehungswissenschaftlichen Theorien zunächst einmal eine Verdoppelung des Außenblicks auf die Pädagogik und damit das Erziehungssystem vor. Zugleich werden sie aber auch als dem Erziehungssystem zugehörige Selbstbeschreibungen gefaßt. In Gestalt der Erziehungswissenschaft hat sich nicht nur eine Verdoppelung des externen, sondern auch des internen Blicks auf das Erziehungssystem entwickelt. Denn anders als

der soziologische Blick von außen hält der erziehungswissenschaftlich distanzierte, normativ indifferente Blick auf die Erziehung daran fest, daß seine Beobachtungen in wie vermittelter Weise auch immer an die Erziehungsrealität anschußfähig sein müssen; auch wenn der Bezug auf die Erziehungsverhältnisse zunächst vor allem indirekt hergestellt wird, nämlich über die kritische Auseinandersetzung mit der Pädagogik. LUHMANN'S Nichtanerkennung, d.h. seine Indifferenz gegenüber der Differenz von Erziehungswissenschaft und Pädagogik, ist – so gesehen – zwar nicht falsch, aber einseitig. Sie übersieht die hybride Struktur der seit den 60er Jahren zunehmenden erziehungswissenschaftlichen Analysen, nämlich, daß sie sowohl von einem Standpunkt innerhalb als auch von einem außerhalb des Erziehungssystems geschehen, wodurch der Außenblick auf das Erziehungssystem im Inneren von dessen Selbstbeschreibungen institutionalisiert ist. Die Erziehungswissenschaft ist gewissermaßen die auf Dauer gestellte systematische Irritation der Pädagogik und des Erziehungssystems. Sie beschreibt das Erziehungssystem, an dem sie selber teilhat. Mit der Erziehungswissenschaft schafft sich das Erziehungssystem selbst interne Möglichkeiten externer Beobachtung. Es verläßt sich nicht ausschließlich auf die einfache Form der Selbstbeschreibung, die die Pädagogik leistet, sondern bringt eine in sich differente Selbstbeschreibung hervor. Diese Differenz resultiert daraus, daß ein „System, das sich selbst beobachten und beschreiben kann, mit einer externen Beschreibung konfrontiert“ (LUHMANN/SCHORR 1988, S. 370) wird. Semantisch läßt sich diese Differenz als die von Erziehungswissenschaft und Pädagogik bezeichnen. Was die Pädagogik mit der Erziehungswissenschaft teilt, ist der Bezug auf das Erziehungssystem, den sie beide haben. Und insofern sind sie dessen Selbstbeschreibungen. Was beide Modi der Selbstbeschreibung voneinander unterscheidet, ist die weitere Referenz, die sie jeweils haben und die ihnen ihre hybride Struktur verleiht (vgl. auch TENORTH 1995). Im Falle der Erziehungswissenschaft ist dies das Wissenschaftssystem. Die Impulse, die die erziehungswissenschaftlichen Konzepte ihm entnehmen, bestehen – in wissenssoziologischer Perspektive – darin, daß (neue) Unterscheidungen in die pädagogische Konstruktion der Erziehung eingeführt werden und insofern deren Ganzheit aufgelöst wird. Die Erziehungswissenschaft gewinnt ihre Identität gerade aus den Unterschieden des Erziehungssystems. Aus soziologischer Sicht wird an diesen erziehungswissenschaftlichen Analysen jedoch gerade nicht ihre Differenz zur Pädagogik hervorgehoben, sondern sie werden mit ihr gleichgesetzt.

Die Referenz der Pädagogik in einer funktional differenzierten Gesellschaft ist demgegenüber das Protestsystem. Die Pädagogik nutzt ihren Bezug zu diesem für ihre Identität. Sie verhält sich so, als ob sie innerhalb des Erziehungssystems Stellvertreter des Protestsystems sei, wenn sie im Namen einer auf das Ganze der Gesellschaftsveränderung bezogenen Moral für einen Modus der Theoriebildung votiert, der allgemein an wesentlichen Elementen der kritischen Theorie orientiert ist; nämlich die „normative Begründung ihrer selbst“, die Adressierung an „außertheoretisch repräsentierte soziale Träger“ und die Darstellung der von ihr zum Thema gemachten sozialen Verhältnisse dergestalt, daß sie der „handelnden Disposition kollektiver Akteure zugänglich“ (DUBIEL 1998, Sp. 1154) ist. Pädagogik und Erziehungswissenschaft verhalten sich also als jeweils hybride Elemente der Selbstbeschreibung des Erziehungssystems komplementär zueinander. Die Erziehungswissenschaft beschreibt dieses so, als sei sie selbst ausschließlich durch das Wissenschaftssystem bestimmt. Die Pädagogik hingegen beschreibt es so, als repräsentiere sie, im Erziehungssystem, ein nicht moralisch, sondern durch einen funktionspezifischen Code strukturiertes gesellschaftliches Teilsystem, das Protestsystem, das demgegenüber

mit seinen Veränderungsimperativen auf das Ganze der Gesellschaft zielt. Insgesamt oszilliert die Selbstbeschreibung des Erziehungssystems also zwischen Wissenschaftssystem und Protestsystem. Sie kann weder ihrem Wissenschafts- noch ihrem Gesellschaftsbezug enttrinnen. Möglicherweise ist dies eine Form, wie es dem „System‘ Gesellschaft gelingen“ kann, „sich dazwischenzuschieben und noch die stärksten Einwände gegen ihre Reproduktion in den Dienst ihrer Reproduktion zu stellen“ (BAECKER 1999, S. 40). Der ‚blinde Fleck‘ von Erziehungswissenschaft und Pädagogik liegt darin, daß sie nicht sehen, daß sie komplementäre Momente der Selbstbeschreibung sind und ihr Außenblick auf das Erziehungssystem im Modus des Als-ob geschieht.

Aus dieser Sicht gibt es demnach keine Einheit der Beschreibung der Erziehung bzw. des Erziehungssystems (mehr) und zwar weder in der traditionellen Form der Pädagogik noch in der modernen Form der Erziehungswissenschaft. Es ist vielmehr die Differenz dieser Selbstbeschreibungsformen, die die moderne Gestalt der Selbstbeschreibung des Erziehungssystems kennzeichnet. Diese Differenz wird als universitär etabliertes Fach mal Erziehungswissenschaft(en) und mal Pädagogik genannt (vgl. KEINER 1998). In manchen Fällen herrscht auch das Sowohl-als-auch. So kann man z.B. ein Zeugnis als Diplom-Pädagoge bzw. Diplom-Pädagogin nach Abschluß eines Studiums erwerben, das gerade in einem Fachbereich Erziehungswissenschaften gemacht wurde. Die Semantik der Erwachsenenbildung ist noch uneindeutiger: Erwachsenenbildung kann ein Handlungsfeld, eine wissenschaftliche Disziplin oder/und ein Studienfach bezeichnen (vgl. KADE/NITTEL/SEITTER 1999, S.9ff.).

5 Reflexion

LUHMANNs Theorie verkörpert in radikaler Weise die Präferenz für das kognitive Theoriemodell, dessen Kennzeichen seine absolute Plastizität und seine grenzenlose Lernfähigkeit ist. Handlungsbezogene Theorien können sich diese absolute Lernfähigkeit nicht ‚leisten‘, auch wenn sie sie – etwa wie die Pädagogik – bei ihren Adressaten erwarten. Solche Theorien kommen, wie Robert SPAEMANN (1989, S. 68ff.) in seiner Laudatio auf LUHMANN zur Verleihung des Hegel-Preises 1989 bezogen auf die Philosophie ausgeführt hat, ohne den „Abschlußgedanken“ nicht aus, weil nur er das Handeln ermöglicht. Die Modernität der Philosophie erweise sich daher gerade darin, daß sie von ihrer Position her noch einmal die absolute Präferenz für Reflexivität reflektiere. In Anlehnung an diesen auf die Philosophie bezogenen Gedanken kann man die durch LUHMANNs Irritationen eröffnete Perspektive für die Selbstbeschreibung des Erziehungssystems darin sehen, daß sie aus einer Skepsis gegenüber Vereinseitigungen und Dichotomien die Reflexion für die Unterscheidung zwischen Lernfähigkeit und Abschlußgedanken offenhält. Die Pädagogik steht in dieser Hinsicht für den Gedanken, daß die Selbstbeschreibung des Erziehungssystems nicht unbegrenzt lernfähig sein kann, ohne einen wesentlichen historischen und systematischen Grund ihrer Existenz auszulöschen. Auch wenn aus erziehungswissenschaftlicher Sicht eine Präferenz für die unbegrenzte Lernfähigkeit von Theorien naheliegt, gilt es daher immer auch die Frage offen zu halten, was aus dem Sog eines damit eröffneten unendlichen Lernprozesses herauszuhalten ist. Die Erziehungswissenschaft ist unbegrenzt lernfähig. Demgegenüber muß sich der normativ fundierte pädagogische Zugang zur Bildungs- und Erziehungswirklichkeit einer solchen Präferenz wi-

dersetzen. Dies muß sich nicht unbedingt gegen die Erziehungswissenschaft richten. LUHMANN vermutet, daß Funktionssysteme „gerade dann, wenn sie ‚Dogmatik‘ als Grundlage ihrer Selbstbeschreibung akzeptieren, hinter diesem Schutzschirm größere Reflexionsfreiheiten mobilisieren“ (LUHMANN 1993a, S. 256) können.

Anmerkungen

- 1 In der Erwachsenenbildung ist die Auseinandersetzung mit LUHMANN meist auf die Ebene der Funktionssysteme fixiert. Dadurch werden nicht ganz glückliche Gegenüberstellungen wie Systembezug vs. Milieubezug oder System vs. Organisationskontext möglich. Wenn man die Erwachsenenbildung unter Aspekten der Systembildung beschreibt, wäre dies aber sinnvollerweise in Bezug auf alle Systemebenen zu erproben. Der Milieubezug, der oft dem Systembezug gegenübergestellt wird (vgl. HARNEY 1993), ließe sich in diesem Horizont als Systembildung eigener Art beschreiben, nämlich auf der Interaktionsebene. Was unter der Kategorie ‚institutionelle Mischformen‘ rubriziert wird, ließe sich als Systembildung auf der Organisationsebene beschreiben. Erwachsenenbildung läge aus einer solchen Perspektive also etwa nicht zwischen System und Milieu, sondern auf verschiedenen Systemebenen.

Literatur

- ARNOLD, R./SIEBERT, H. (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. – Hohengehren.
- BAECKER, D. (1999): Wenn etwas der Fall ist, steckt auch etwas dahinter. In: Stichweh, R. (Hrsg.): Niklas Luhmann. Wirkungen eines Theoretikers. Gedenkkolloquium der Universität Bielefeld am 8. Dezember 1998. – Bielefeld, S. 35-48.
- BAECKER, D./BUDE, H./HONNETH, A./WIESENTHAL, H. (1999): „Die Überflüssigen“. Ein Gespräch. In: Mittelweg 36, S. 65-81.
- BARZ, H./TIPPELT, R. (1999): Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. – Opladen (2. Aufl.; im Druck).
- BRÖDEL, R. (Hrsg.) (1997a): Erwachsenenbildung in der Moderne. Diagnosen, Ansätze, Konsequenzen. – Opladen.
- BRÖDEL, R. (1997b): Einleitung: Erwachsenenbildung in der gesellschaftlichen Moderne. In: BRÖDEL, R. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Moderne. Diagnosen, Ansätze, Konsequenzen. – Opladen, S. 9-52.
- DELORS, J. (1997): Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. – Neuwied.
- DEUTSCHER AUSSCHUß FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN (1969): Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. – Stuttgart.
- DRÄGER, H./GÜNTHER, U. (1997): Das Infrastrukturmodell als Antwort auf die Krise der bildungstheoretischen Didaktik. In: DRÄGER, H./GÜNTHER, U. (Hrsg.): Autonomie und Infrastruktur. – Frankfurt/M., S. 83-93.
- DRÄGER, H./GÜNTHER, U./THUNEMEYER, B. (1997): Annäherungen an das Infrastrukturmodell: Protokoll einer Idee. In: DRÄGER, H./GÜNTHER, U./THUNEMEYER, B. (Hrsg.): Autonomie und Infrastruktur. – Frankfurt/M., S. 7-23.
- DUBIEL, H. (1998): Kritische Theorie. In: RITTER, J./GRÜNDER, K. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 10. – Darmstadt, Sp. 1154-1156.
- HARNEY, K. (1993): Moderne Erwachsenenbildung: Alltag zwischen Autonomie und Diffusion. In: Zeitschrift für Pädagogik 39. Jg., H.3, S. 385-390.
- HARNEY, K. (1997): Sinn der Weiterbildung. In: LENZEN, D./LUHMANN, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. – Frankfurt/M., S. 94-114.

- HENTIG, H.VON (1999): Vernunft, Verständigung, Verantwortung. Von der Unerläßlichkeit bestimmter Tugenden für den Zusammenhalt der Gesellschaft. Eine Replik. In: Neue Sammlung, 39.Jg., H.1, S.19-37.
- HEYTING, F. (1999a): Erziehung zum Zusammenleben. Abschied von Moral und Tugend als gesellschaftliche Integrationsmedien. In: Neue Sammlung, 39. Jg., H.1, S. 3-17.
- Heyting, F. (1999b): Über Pluralität und Verantwortung. Stellungnahme zu Hartmut von Hentigs Vernunft, Verständigung, Verantwortung. In: Neue Sammlung, 39. Jg., H.1, S. 39-45.
- HEYTING, F./TENORTH, H.-E. (Hrsg.) (1994): Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft. – Weinheim.
- HUFER, K.-P. (1993): Emanzipatorischer Ansatz in der Erwachsenenbildung? In: Grundlagen der Weiterbildung, Zeitschrift 4, H.6, S. 314-316.
- KADE, J. (1989): Universalisierung und Individualisierung der Erwachsenenbildung - Über den Wandel eines pädagogischen Arbeitsfeldes im Kontext gesellschaftlicher Modernisierung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 35. Jg., H.6, S. 789-808.
- KADE, J. (1993a): Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39. Jg., H. 3, S. 391-409.
- KADE, J. (1993b): Was ist aus der Theorie emanzipatorischer Erwachsenenbildung geworden? In: Grundlagen der Weiterbildung Zeitschrift 4, H. 4, S. 233-236.
- KADE, J. (1993c): Emanzipatorische Erwachsenenbildung aber aus welcher Sicht? In: Grundlagen der Weiterbildung Zeitschrift 4, H.6, S. 316-317.
- KADE, J. (1994): Offene Übergänge. Zur Etablierung der Erwachsenenbildung als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin. In: KRÜGER, H.-H./RAUSCHENBACH, TH. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft – Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. – Weinheim/München, S. 147-162.
- KADE, J. (1997): Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In: LENZEN, D./LUHMANN, N.: Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. – Frankfurt/M, S. 30-70.
- KADE, J. (1999): Biographie und Institution. Zu den theoretischen Leistungen und institutionellen Qualitätsvoraussetzungen qualitativer Forschung am Fall erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung zur Erwachsenenbildung. Vortrag auf der DFG-Tagung „Qualität qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft“. – Osnabrück. (Manuskript).
- KADE, J./NITTEL, D./SEITTER, W. (1999): Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stuttgart/Berlin/Köln.
- KADE, J./SEITTER, W. (1996): Lebenslanges Lernen – Mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag. – Opladen.
- KADE, J./SEITTER, W. (1998): Bildung – Risiko – Genuß. Dimensionen und Ambivalenzen lebenslangen Lernens in der Moderne. In: BRÖDEL, R. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. – Neuwied/Kriftel, S. 51-59.
- KADE, J./SEITTER, W. (1999): Aneignung, Vermittlung und Selbsttätigkeit – Neubewertung erwerbsdidaktischer Prinzipien. In: ARNOLD, R./GIESEKE, W. (Hrsg.): Weiterbildungsgesellschaft. – Neuwied/Kriftel. (im Druck).
- KADE, J./LÜDERS, CHR./HORNSTEIN, W. (1991): Die Gegenwart des Pädagogischen – Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft, S. 13-38.
- KEINER, E. (1998): Wissenschaftliches Wissen im Kontext von Feldern. Methodologische Überlegungen zu Kennzeichen des Populären. – Frankfurt/M. (Vortrag auf der Tagung der Kommission Wissenschaftsforschung der DGfE ‚Popularisierung wissenschaftlichen Wissens in praktischen Feldern‘. – Dresden 1998. Manuskript.).
- KRÜGER, H.-H. (1990): Abschied von der Aufklärung. – Opladen.
- KRÜGER, H.-H. (1999): Entwicklungslinien und aktuelle Perspektiven einer Kritischen Erziehungswissenschaft. In: SÜNKER/KRÜGER: Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! – Frankfurt/M., S. 162-183.
- LENZEN, D. (1996): Handlung und Reflexion. Vom pädagogischen Theoriedefizit zur Reflexiven Erziehungswissenschaft. – Weinheim/Basel.
- LENZEN, D./LUHMANN, N. (Hrsg.) (1997): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. – Frankfurt/M.
- LUHMANN, N. (1969): Normen in soziologischer Perspektive. In: Soziale Welt 20, H.1, S. 28-48.

- LUHMANN, N. (1975): Die Weltgesellschaft. In: LUHMANN, N.: Soziologische Aufklärung 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft. – Opladen, S. 51-71. (zuerst 1971)
- LUHMANN, N. (1978): Soziologie der Moral. In: LUHMANN, N./PFÜRTNER, ST. H. (Hrsg.): Theorietechnik und Moral. – Frankfurt/M., S. 8-116.
- LUHMANN, N. (1993a): „Was ist der Fall?“ und „Was steckt dahinter?“ Die zwei Soziologien und die Gesellschaftstheorie. In: Zeitschrift für Soziologie 22, S. 245-260.
- LUHMANN, N. (1993b): Das Recht der Gesellschaft. – Frankfurt/M.
- LUHMANN, N. (1995): Die Kunst der Gesellschaft. – Frankfurt/M.
- LUHMANN, N. (1996a): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. – Bielefeld. (Unveröff. Manuskript.).
- LUHMANN, N. (1996b): Die Gesellschaft der Gesellschaft. 2 Bde. – Frankfurt/M.
- LUHMANN, N. (1996c): Die Religion der Gesellschaft. – Bielefeld. (Unveröff. Manuskript.).
- LUHMANN, N./Schorr, K. E. (1988): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. – Frankfurt/M. – 2. Aufl. (1979).
- MEIER, A. u.a. (1998): Weiterbildungsnutzen. Über beabsichtigte und nicht beabsichtigte Effekte von Fortbildung und Umschulung. – Berlin.
- NITTEL, D. (1999): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung der Erwachsenenbildung. – Bad Heilbrunn.
- NOHL, H. (1988): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. – Frankfurt/M.
- NOLDA, S. (1996): Interaktion und Wissen. Eine qualitative Studie zum Lehr-/Lernverhalten in Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung. – Frankfurt/M.
- OELKERS, J. (1993): Topoi der Sorge – Beobachtungen zur öffentlichen Verwendung pädagogischen Wissens. In: OELKERS, J./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim/Basel, S.213-231.
- OELKERS, J./TENORTH, H.-E. (1987): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie: Eine nützliche Provokation. In: OELKER, J./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. – Frankfurt/M., S. 13-56.
- OPPERMANN, D. (1999): Schöne neue (Weiterbildungs-)Welt. Von der Emanzipation durch Bildung zu selbstorganisiertem Lernen und Produkten. In: Hessische Blätter für Volksbildung 48, H. 4, S. 331-341.
- POLLAK, G./HEID, H. (Hrsg.) (1994): Von der Erziehungswissenschaft zur Pädagogik? – Weinheim.
- PONGRATZ, L. (1994): Zeitgeistsurfer. Oder: Die Legende vom Ende emanzipatorischer Erwachsenenbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung Zeitschrift 5, H.3, S. 122f.
- SCHÄFFTER, O. (1999): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. – Berlin.
- SIEBERT, H. (1997): Konstruktivistische (Theorie-)Ansichten der Erwachsenenbildung. In: Brödel R (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Moderne. Diagnosen, Ansätze, Konsequenzen. – Opladen, S. 285-299.
- SPAEMANN, R. (1990): Niklas Luhmanns Herausforderung der Philosophie. In: LUHMANN, N. (Hrsg.): Paradigm lost: Über die ethische Reflexion der Moral. – Frankfurt/M., S. 47-73.
- STICHWEH, R. (Hrsg.) (1999a): Niklas Luhmann. Wirkungen eines Theoretikers. Gedenkkolloquium der Universität Bielefeld am 8. Dezember 1998. – Bielefeld.
- STICHWEH, R. (1999b): Niklas Luhmann. Theoretiker und Soziologe. In: STICHWEH, R. (Hrsg.): Niklas Luhmann. Wirkungen eines Theoretikers. Gedenkkolloquium der Universität Bielefeld am 8. Dezember 1998. – Bielefeld, S. 61-69.
- STRUNK, G. (1988): Bildung zwischen Qualifizierung und Aufklärung. – Bad Heilbrunn.
- SÜNKER, H./KRÜGER, H.-H. (Hrsg.) (1999): Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! – Frankfurt/M.
- TENORTH, H.-E. (1988): Dogmatik als Wissenschaft – Überlegungen zum Status und zur Funktionsweise pädagogischer Argumente. In: BAECKER, D. u.a. (Hrsg.): Theorie als Passion. Niklas Luhmann zum 60. Geburtstag. – Frankfurt/M., S. 692-719.
- TENORTH, H.-E. (1995): Engagierte Beobachter, distanzierte Akteure. Eine Ermunterung, pädagogische Grundprobleme wieder zu erörtern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41. Jg., H.1, S. 3-12.
- UHLE, R./HOFFMANN, D. (Hrsg.) (1994): Pluralitätsverarbeitung in der Pädagogik. Unübersichtlichkeit als Wissenschaftsprinzip? – Weinheim.
- WELKER, M. (1991): Niklas Luhmanns Religion der Gesellschaft. In: Sociologia Internationalis. 29, H.1., S. 149-157.

-
- WINKLER, M. (1999): Reflexive Pädagogik. In: SÜNKER/KRÜGER (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! – Frankfurt/M., S. 270-300.
- WITTPOTH, J. (1997a): Grenzfall Weiterbildung. In: LENZEN, D./LUHMANN, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. – Frankfurt/M., S. 71-93.
- WITTPOTH, J. (1997b): Recht, Politik und Struktur der Weiterbildung. – Hohengehren.

Anschrift des Verfassers: Prof. Dr. Jochen Kade, Johann Wolfgang Goethe Universität, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Robert-Mayer-Straße 1, 60054 Frankfurt/M.